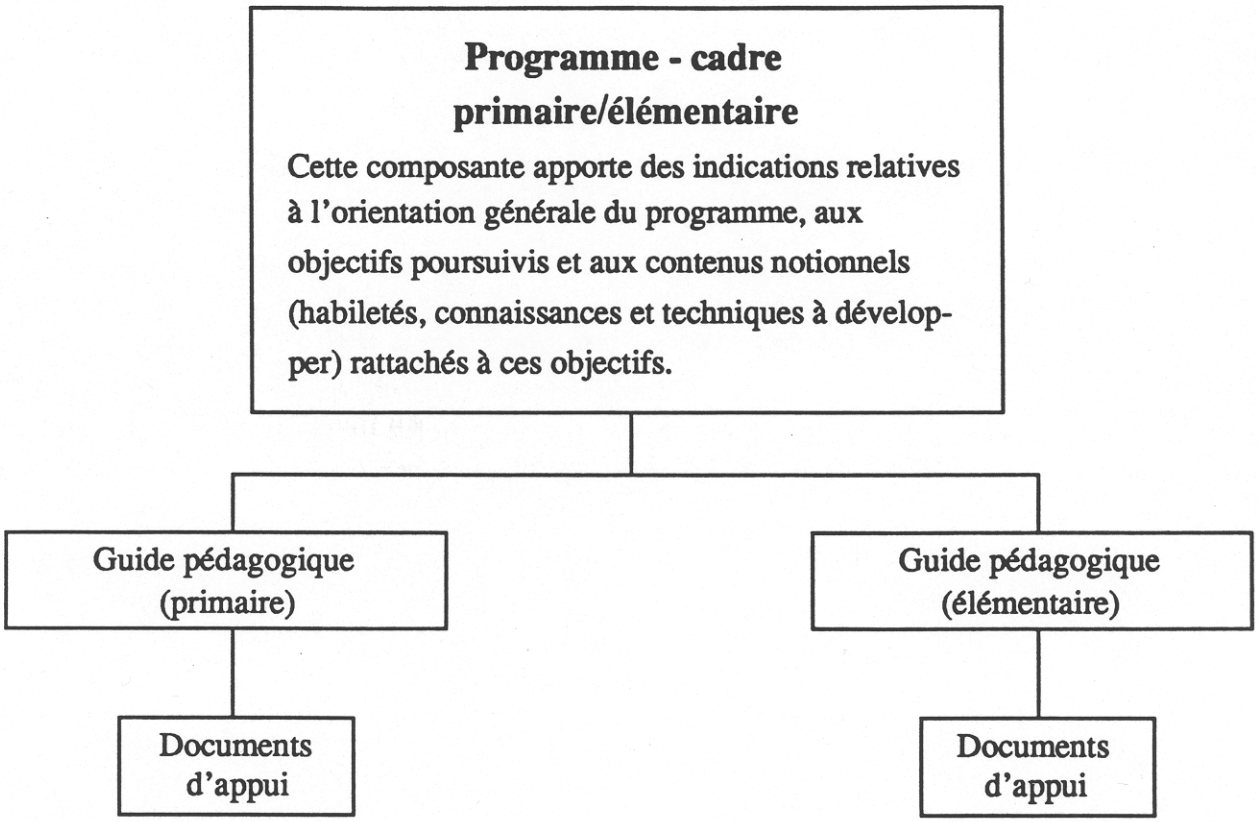
A N N E X E S

ANNEXE I

LES COMPOSANTES DU PROGRAMME


Programme - cadre
primaire/élémentaire
Cette composante apporte des indications relatives à l'orientation générale du programme, aux objectifs poursuivis et aux contenus notionnels (habiletés, connaissances et techniques à développer) rattachés à ces objectifs.
Guide pédagogique (primaire)
Guide pédagogique (élémentaire)
Documents d'appui
Documents d'appui

ANNEXE I

1.1 Lexique des termes pertinents à la communication [*]

L'**approche globale** est un modèle d'apprentissage qui focalise l'attention sur l'ensemble, sur l'interaction de tous les éléments.

Le **but** est le résultat, la finalité de ce que l'on désire atteindre.

Le **code** est un système composé d'éléments verbaux (langage écrit et oral) et non-verbaux (mimique, geste, intonation) qui conforment aux règles d'usage.

La **communication** est la manifestation de la pensée ou des sentiments par la parole, l'écriture, le geste, la mimique, dans le but de se faire comprendre. La communication est fondamentalement une mise en relation entre le locuteur et l'interlocuteur.

La **connaissance** est centrée sur le savoir et les informations acquises grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience.

Le **contexte** est l'ensemble des circonstances qui entoure une communication.

La **culture** est l'ensemble des traits distinctifs d'une personne en regard de tous les aspects de son développement: intellectuel, cognitif, affectif, sensorimoteur, perceptuel, moral, spirituel, social, artistique, esthétique...

Le **discours** est toute production orale ou écrite porteuse d'un message. Le discours reflète donc l'intention du locuteur et de l'interlocuteur.

---

[*] Adapté du ***Programme d'études du français langue maternelle,*** M-6, Bureau de l'Éducation française, Manitoba, 1989.

Le **discours expressif** est lié à la manifestation de la pensée, de l'émotion du sujet. Le discours expressif se retrouve dans l'autobiographie, la correspondance personnelle, la carte de souhaits, le journal intime, la lettre d'opinion...

Le **discours incitatif** est centré sur l'intention de convaincre, de faire agir, de provoquer un changement d'attitude ou de comportement. Le discours incitatif se retrouve dans l'affiche publicitaire, la consigne, le mode d'emploi...

Le **discours informatif** rapporte, fait connaître, révèle des faits à un interlocuteur qui ne possède pas cette information. Le discours informatif se retrouve dans l'atlas, le bulletin de nouvelles, le documentaire, le dictionnaire, l'encyclopédie...

Le **discours ludique** se retrouve essentiellement dans des textes dont l'objectif est le plaisir de jouer avec le langage. Le discours ludique se retrouve dans la charade, l'anagramme, le jeu de mots, la devinette, la bande dessinée...

Le **discours poétique/narration** fait appel à la fantaisie, à l'irréel, à l'imaginaire. Le discours poétique se retrouve dans le poème, la comptine, le conte, la légende, la fable...

L'**environnement** est le contexte physique, social et culturel dans lequel le discours est produit et reçu: le lieu, le temps, l'époque, la présence ou l'absence de l'émetteur ou/et du récepteur, le nombre...

L'**évaluation formative** est une démarche d'évaluation à fonction diagnostique qui informe l'enseignant ou l'enseignante et l'élève quant aux objectifs atteints ou non par ce dernier. Le but est d'assurer à celui-ci le renforcement nécessaire, de déceler, s'il y a lieu, ses difficultés et de lui apporter l'aide utile si nécessaire.

L'**évaluation sommative** est une démarche d'évaluation qui vise à faire le bilan de la réalisation des apprentissages d'un programme ou d'une partie terminale d'un programme afin de porter un jugement et de prendre des décisions quant au progrès ou à la promotion d'élèves.

L'**habileté** est centrée sur l'application, la pratique, le savoir-faire et la maîtrise.

L'**intégration** des matières est l'organisation, la mise en relation des disciplines scolaires, dans le but de supprimer leur cloisonnement traditionnel.

Le **locuteur** est celui qui émet ou énonce un message.

L'**intention du locuteur** est le «pourquoi» l'élève parle ou écrit.

L'**intention de l'interlocuteur** est le «pourquoi» l'élève écoute ou lit.

L'**interférence** est le phénomène par lequel l'élève applique à la langue seconde les règles de fonctionnement qui sont celles de sa langue maternelle.

L'**interlocuteur** est celui qui reçoit le message, l'interprète et réagit d'une certaine manière.

La **langue** est le système de signes arbitraires et articulés, combinés les uns aux autres selon les règles d'une syntaxe, par le biais duquel les membres d'une communauté communiquent.

Le **message** est ce qui est transmis (faits, idées, concepts, façons d'agir, de penser).

L'**objectif général** découle de la finalité du programme et décrit les intentions poursuivies et le cheminement d'apprentissage anticipé et durable chez l'élève.

L'**objectif intermédiaire** est l'objectif spécifique qui conduit vers un résultat ultime d'apprentissage: l'objectif terminal.

L'**objectif terminal** décrit le cheminement d'apprentissage anticipé et durable qui doit survenir chez l'élève au niveau de ses habiletés, ses connaissances et ses techniques et qui sera atteint par le biais des objectifs intermédiaires. L'objectif terminal constitue un repère annuel (ou de fin de cycle) pour évaluer le cheminement d'apprentissage de l'élève et déterminer ses besoins d'apprentissage pour l'année suivante ou le cycle suivant.

L'**objectivation** est le processus par lequel l'élève prend conscience du degré de réussite de ses apprentissages, effectue le bilan de ses actifs et passifs, se fixe de nouveaux objectifs et détermine les moyens pour parvenir à ses fins.

La **technique** est un ensemble de démarches ou de procédés développés systématiquement.

Le **transfert** est le phénomène par lequel les habiletés de base acquises au cours de l'apprentissage d'une langue contribuent à l'apprentissage de l'autre langue.

1.2 Lexique des habiletés de pensée

analyser	décomposer un texte, une phrase, des groupes en leurs éléments essentiels afin d'en saisir les rapports
classifier	examiner un assortiment de questions ou d'idées et les regrouper en fonction de leurs points communs et de leurs différences
codifier	acquérir des méthodes sténographiques pour la récapitulation et la présentation des données
comparer	trouver les points communs et les différences entre deux ou plusieurs questions
contrôler les variables	identifier un ensemble de variables; en retirer une qui influence les résultats
décider	choisir parmi différentes solutions possibles, examiner les convictions, les attitudes et les sentiments rattachés aux choix qui ont été faits, et évaluer les conséquences de choix personnels
évaluer	critiquer, porter des jugements ou donner son opinion en se fondant sur des critères établis
expérimenter	cette opération comprend, entre autre, la formulation des hypothèses, la collecte de données, l'inférence, la prédiction, etc; l'expérimentation commence par l'énoncé d'un problème
formuler des hypothèses	énoncer une probabilité éclairée basée sur des observations qui pourront être vérifiées par l'expérimentation

imaginer	recourir à sa propre imagination pour créer, rêver ou visualiser des expériences irréelles, se représenter en détail des images mentales
inférer	expliquer certaines observations et en faire des déductions
interpréter	pouvoir expliquer la signification d'une expérience donnée
observer	utiliser les sens pour recueillir des informations sur l'environnement; analyser en détail des objets ou des expériences
prédire	faire des prévisions à partir de certaines observations et inférences
récapituler	faire la synthèse d'un ensemble de données
reconnaître les suppositions	distinguer ce qui est vérifiable de ce que l'on tient pour acquis
recueillir et organiser des données	dresser une liste de sources d'information, savoir où trouver l'information recherchée, examiner et sélectionner les données pertinentes et mettre au point des méthodes de regroupement des informations
résoudre un problème	cerner et définir le problème, recueillir et organiser les données, formuler et éprouver des hypothèses sur la nature et la source du problème, suggérer une série de solutions possibles et en prédire les conséquences, mettre au point des plans d'action et évaluer les résultats des activités visant la résolution d'un problème

supposer	concevoir une série d'explications possibles pour un phénomène donné, passé, présent ou à venir
synthétiser	rassembler les éléments de connaissances concernant un objet de pensée en un ensemble cohérent: envisager un objet d'étude comme un tout

ANNEXE II

L'enseignement par regroupement: la pédagogie de la coopération. [1]

Certaines activités d'apprentissage se prêtent très bien à l'enseignement de toute la classe comme grand groupe. Cependant il ne faut pas oublier que plusieurs enfants bénéficient souvent très peu de l'enseignement collectif du fait que ce genre d'enseignement est orienté surtout vers les habiletés de la moyenne de la classe. Ceux qui apprennent moins bien dans cette situation sont les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage dans une matière ou l'autre et les enfants avec une intelligence au-dessus de la moyenne. ***L'enseignement par regroupement ou la pédagogie de la coopération*** est une organisation de l'enseignement qui permet de pourvoir aux besoins (langagiers et intellectuels) et aux intérêts de tous les enfants dans la classe. Le regroupement procure à ceux-ci les moyens nécessaires à une interaction et à un apprentissage efficaces dans les domaines social et intellectuel.

1.0 Qu'est-ce que cette pédagogie de la coopération?

La ***pédagogie*** de la ***coopération*** ou l'apprentissage par regroupement est une approche fondée sur la coopération[2]. Les enfants sont appelés à travailler en petits groupes hétérogènes (2-4 membres) et à atteindre des objectifs individuels ainsi que des objectifs de groupes. Plutôt que des compétitions interpersonnelles où les élèves travaillent seuls sans se préoccuper de leurs pairs et où le but à atteindre est de dépasser

---

1 pp. 59-63. ***Children Learning,*** a Primary Curriculum Handbook. Department of Education, Newfoundland and Labrador.

2 Labelle, Elizabeth. «Des enseignants pratiquent la pédagogie de la coopération». ***Dimensions.*** avril-juin 1990.

les autres dans la performance et les résultats, on y retrouve un apprentissage en coopération. Cette approche repose sur la communication active et l'entr'aide; le ***processus*** d'apprendre prend autant d'importance que le ***contenu.***

Beaucoup d'enfants n'ayant jamais eu l'occasion (ou peu) de travailler dans une telle situation ne sont pas familiers avec cette méthode de travail. Donc, de les mettre en groupes et de les inciter à coopérer n'obtiendra pas d'emblée les résultats escomptés. Il y a nécessité de les habileter dans les qualités d'un apprentissage autonome; c'est-à-dire, apprendre à

- poser des questions pertinentes
- suivre les directives
- devenir conscient du temps requis pour se concentrer sur un travail et le terminer
- partager des idées, des sentiments, des informations
- être attentif aux besoins des co-équipiers et reconnaître les contributions de ceux-ci

Les éléments ***d'indépendance,*** de ***contrôle,*** de ***flexibilité*** sont des facteurs importants au succès de cette approche.

L'indépendance

Au départ, les enfants ont besoin d'un environnement sécurisant et organisé où l'enseignant ou l'enseignante est disponible au besoin; où les tâches à accomplir sont clairement délimitées et connues, et proposent des buts réalistes à atteindre. Les enfants apprennent à recevoir ou à donner de l'aide, à utiliser un ton de voix qui ne dérange pas les autres, à travailler seul ou avec d'autres en fonction du travail en cours.

Le contrôle

Il n'est pas dit que l'enseignant ou l'enseignante abdique toute autorité du fait qu'il/elle s'attend à une plus grande autonomie des enfants. Au contraire, dans

une classe bien organisée, la présence de l'enseignant ou l'enseignante se fait sentir à tout moment; cependant, c'est une présence qui appuie et encourage les enfants à travailler ensemble, à s'entraider, à faire des découvertes. Cet/cette enseignant(e) reconnaît qu'une discipline excessive de sa part enlève toute spontanéité dans les activités que les élèves entreprennent et les décisions prises par eux.

La flexibilité

La flexibilité qui permet de modifier les regroupements d'après les exigences de conditions toujours changeantes dans la salle de classe est essentielle au bon fonctionnement de l'enseignement par regroupement. La rigidité et l'inflexibilité éliminent toute portée pédagogique à ce genre d'enseignement.

2.0 Quels sont les avantages de ce genre d'approche?

Dirigé par un enseignant ou une enseignante compétent(e), ce genre d'approche comporte des avantages certains.

Dans le **domaine académique** on remarque:

- un plus haut rendement chez l'élève dans toutes les capacités intellectuelles

- une plus grande responsabilisation de l'enfant envers son apprentissage puisque dans cette approche la tâche du groupe n'est pas finie tant et si longtemps que chaque membre n'a pas fini son travail

- un développement marqué dans les habiletés langagières accompagné d'un développement analogue dans les habiletés cognitives.

Dans le **domaine affectif,** l'enfant, de par le type d'activités qu'il est appelé à accomplir

- gagne en motivation et en goût pour l'étude

- développe des aptitudes sociales et des relations positives avec ses pairs

- reconnaît qu'il peut apprendre des autres et les autres de lui; ceci réhausse son estime de soi

- apprend à travailler de façon solidaire.

Les enseignants ou enseignantes aussi en gagnent leur partie.

• Cette approche leur permet de
  - mieux connaître leurs élèves par des observations faites sur leurs comportements, leurs attitudes pendant leur travail de groupe

  - passer plus de temps à animer et participer et moins de temps à «remplir des vases vides» et à exercer la discipline.

3.0 Au sujet de cette approche l'enseignant ou l'enseignante se pose des questions telles que les suivantes:

- Combien de groupes et d'élèves par groupe me permettront de faire un bon enseignement?

- Quels types de groupes sont les plus valables?

- Quels effets psychologiques ce genre d'enseignement aura-t-il sur mes élèves?

- **Les réponses à ces questions viendront en examinant les principes qui sous-tendent le concept de regroupement**

  - il n'y a pas **une** meilleure façon de regrouper les élèves; le but proposé pour l'activité à faire dictera la forme que le groupe prendra

  - le regroupement prend sa valeur dans l'apprentissage que les élèves font dans une situation donnée; il ne doit jamais être utilisé pour dénoter la performance académique, ni le statut social

  - la composition des groupes devrait changer périodiquement pour satisfaire aux intérêts et aux besoins des membres et aux tâches à accomplir.

1. ***Les groupes devraient comprendre combien d'enfants?***
   Le jumelage (de deux élèves) est peut-être la façon qui s'avère la plus efficace dans les débuts. Garder les enfants en groupes de deux pendant une assez longue période de temps les aident à s'habituer au processus. Plus tard dans l'année il devient possible d'incorporer un plus grand nombre (3 ou 4) d'enfants dans un groupe.

2. ***Quels critères déterminent le choix des membres d'un groupe?***
   Chaque groupe devrait être formé de façon hétérogène et comprendre des enfants de sexes, d'âges, d'habiletés, et de motivation différentes.

3. ***Quelles approches, techniques ou activités fonctionnent le mieux durant l'apprentissage en groupes?***

Afin d'éviter les conflits qui risquent de se produire durant l'habilitation à cette approche, les tâches proposées au début doivent être simples et directes; le but de ces activités, à ce moment là, est de développer des attitudes de coopération et de solidarité. À mesure que les enfants gagnent en assurance dans le processus, les travaux deviennent plus complexes: remue-méninges, discussions, reportages, jeux de rôle, projet d'écriture, évaluation.

4. ***Pendant combien de temps les membres d'un groupe demeurent-t-ils ensemble?***

Il n'y a pas un temps défini pour le fonctionnement d'un groupe. Toutefois, il importe que les enfants insatisfaits de leur intégration dans un groupe donné sachent que celui-ci n'est pas permanent. Par ailleurs la décision de refaire les groupes appartient à l'enseignant ou l'enseignante, quand il/elle en jugera à propos. Un groupe peut exister l'espace d'une activité ponctuelle ou la longueur d'un sémestre; toutefois le premier temps risque souvent d'être trop court pour bien accomplir un travail; l'autre trop long. Habituellement il convient de garder les groupes stables pendant soit une semaine, un mois où pendant la durée d'une unité de travail.

5. ***Quel est le rôle de l'enseignant ou l'enseignante pendant ce genre d'apprentissage?***

Puisqu'il importe d'exposer les enfants à une variété d'approches pédagogiques, l'enseignant ou l'enseignante détermine quand, et pour quel genre d'activité l'approche coopérative serait profitable. Ayant décidé que le travail de groupe est indiqué pour une activité donnée, l'enseignant ou l'enseignante, alors, s'implique à toutes les étapes d'apprentissage, c'est-à-dire ***avant, pendant et après.***

avant l'enseignant ou l'enseignante identifie les objectifs, planifie les activités, s'assure que tous les matériaux sont disponibles, et choisit les stratégies d'évaluation.

pendant l'enseignant ou l'enseignante adopte maintenant le rôle de conseiller, d'observateur, d'aide, de médiateur si nécessaire. Il/elle n'enseigne pas, mais anime, dirige les apprentissages, vérifie l'orientation du travail, et aide à corriger le tire s'il y a lieu.

après il/elle évalue les acquis d'après les objectifs; évalue l'efficacité des efforts déployés lors des activités. Ceci est fait de concert avec les équipes; ensemble on répond à des questions telles que les suivantes:

- les tâches ont-elles été partagées également?
- avons-nous utilisé notre temps de manière efficace?
- les directives ont-elles été transmises et exécutées correctement?
- les matériaux nécessaires étaient-ils disponibles?
- avons-nous travaillé en collaboration avec nos membres?
- qu'y aurait-il à changer pour la prochaine fois?

Exemples d'activités qui se prêtent à l'approche coopérative

- *Partenaires pour la lecture.* Les enfants sont jumelés et se lisent des histoires, s'aident dans la recherche de mots nouveaux, discutent le contenu.

- *Copains/copines pour les devoirs.* La correction de devoirs peu compliqués se fait avec son pair. On discute des réponses différentes et on trouve les réponses correctes.

- *Partenaires pour l'orthographe et les dictées.* L'étude et le testing des mots de la semaine et des dictées se fait avec son partenaire - même si la liste de mots diffère pour les deux.

- *Le théâtre lu.* Plusieurs équipes se regroupent pour lire une histoire.

- *La recherche sur un sujet relié au thème à l'étude.*

- *Habileté de recherche.* Un membre de l'équipe se rend à la bibliothèque et avec l'aide de l'enseignante bibliothécaire, fait l'apprentissage d'une habileté de recherche qu'il revient enseigner aux membres de son équipe.

(suite)

- *Résolution de problème.* Chaque équipe compose ou trouve un problème qu'elle présente aux autres équipes, et que les membres doivent résoudre.

- *L'investigation* d'un concept nouveau

- *La révision et la correction de travaux écrits.*

- *La pratique d'une habileté nouvellement acquise,* ex: la multiplication.

ANNEXE III

L'évaluation des élèves [1]

L'évaluation des apprentissages fait partie intégrale du processus éducatif et est conçue parfois comme un simple jugement, souvent comme la ***cueillette de données,*** de jugement et d'action conséquente. Évaluer, c'est faire le point sur un cheminement.

Afin de se réclamer d'un caractère global (ce que toute évaluation pédagogique doit posséder) l'évaluation devra juger la compétence de l'élève dans tous les domaines: *cognitif, affectif, psychomoteur.* À cette fin elle doit se doter de plus d'un instrument d'évaluation, tant formel que non-formel: chacun des différents outils, ayant un but particulier (voir le modèle présenté à page xx).

L'évaluation doit être continue dans ce qu'elle mesure la croissance et le progrès de l'élève tout en lui indiquant des moyens d'amélioration; c'est la pratique ***formative.*** L'évaluation ***sommative*** indique jusqu'à quel point les buts et objectifs établis dans le programme d'études ont été atteints. Les deux genres sont des composantes de l'évaluation qui tend vers ses finalités, c'est-à-dire aider l'étudiant(e) à développer ses moyens d'auto-évaluation et permettre un dialogue positif entre éducateurs, élèves et parents.

---

[1] Adapté du document sur ***«L'évaluation»*** de la division scolaire de la Rivière-Seine, Manitoba.

L'évaluation formative (ou pratique formative)

1. Définition

La pratique ***formative*** est la forme d'évaluation par laquelle l'enseignant ou l'enseignante, ou l'élève, recueille des informations, les interprète et ensuite décide de l'action à prendre durant la période d'apprentissage.

2. Quand

La pratique formative se fait à la deuxième étape lorsque l'élève fait des expériences personnelles ou accomplit des tâches spécifiques; elle tient compte des étapes du processus d'apprentissage, notamment

a) la mise en situation
b) les activités d'apprentissage
c) l'intégration des apprentissages.

3. Pourquoi

La pratique formative sert à

- guider l'apprenant ou l'apprenante, à lui proposer de nouvelles orientations, à lui montrer comment il/elle doit poursuivre son apprentissage ou pourquoi il/elle doit reprendre certaines tâches
- vérifier les connaissance de l'apprenant ou l'apprenante en rapport avec l'activité (ou les activités) en cours.

4. Comment

L'évaluation se fait

- par observation, avec ou sans grille
- à l'aide d'outils tels que le travail journalier, les conférences individuelles ou de groupes, les «quizzes», les dissertations, les «tests».

ATTENTION: Les résultats des pratiques formatives servent à déterminer si les objectifs (des activités en cours) sont atteints et ne doivent pas être additionnés et inscrits dans le bulletin scolaire.

L'évaluation sommative

1. Définition

L'évaluation sommative sert à ***porter un jugement*** sur le degré de réalisation des objectifs à la fin d'un période donnée.

2. Quand

L'évaluation sommative se fait à la troisième étape lorsque l'enseignant ou l'enseignante demande a l'élève de faire un retour sur les objectifs proposés au début du processus d'apprentissage; elle tient compte des étapes du processus d'apprentissage, notamment,

a) la mise en situation
b) les activités d'apprentissage
c) l'intégration des apprentissages.

3. Pourquoi

L'évaluation sommative permet à l'élève de

- prendre connaissance de son développement - savoir et savoir-faire
- comprendre ce qu'il/elle a vécu
- identifier les améliorations qu'il/elle peut apporter à son apprentissage.

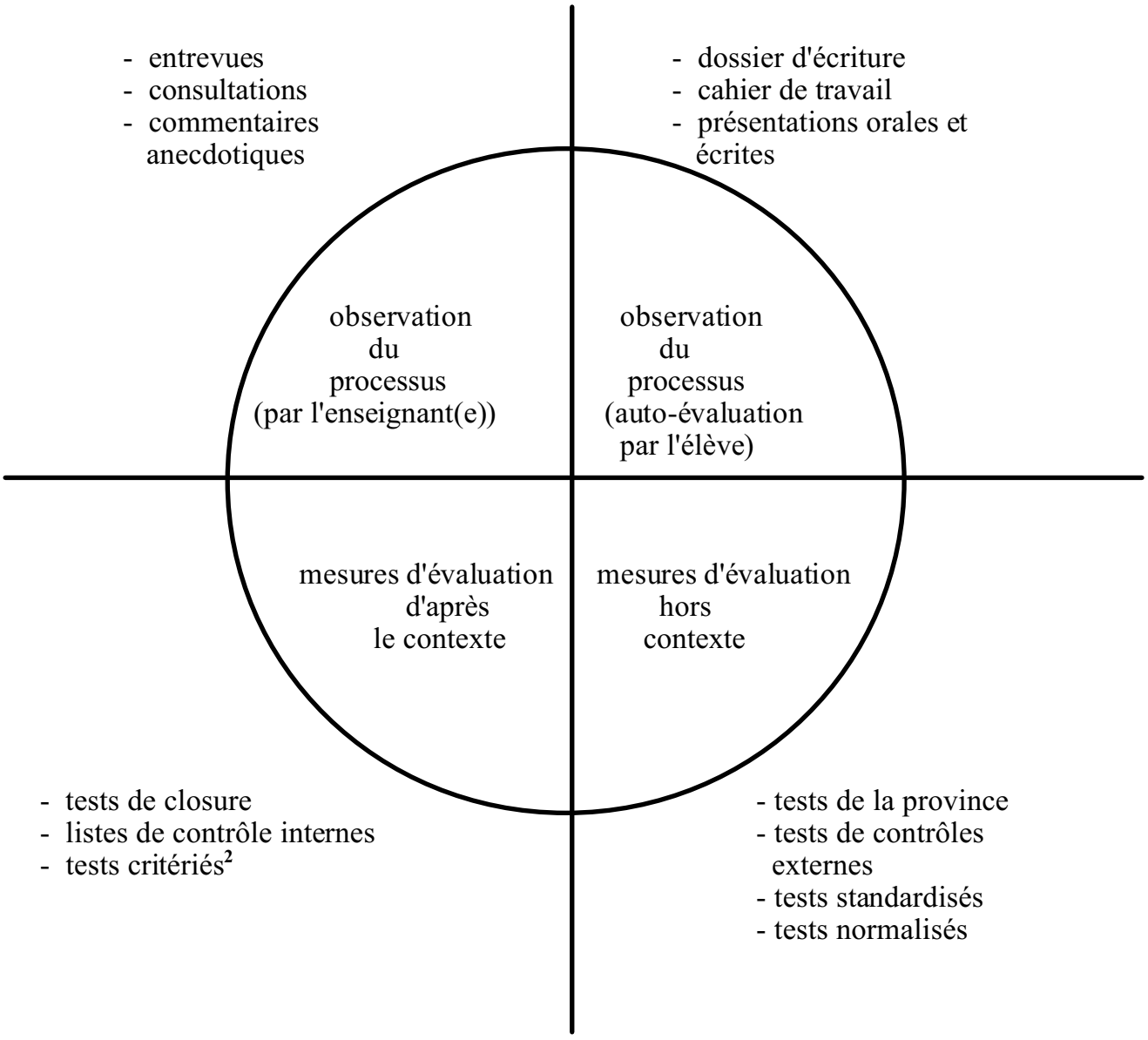
4. Comment

L'évaluation sommative, dépendant des objectifs énoncés au début du processus d'apprentissage et du niveau scolaire de l'élève, se fait

- par observations
- à l'aide d'outils tels les projets de recherche, les dissertations, les tests, ...
- de façon plus formelle durant la période d'examens.

ATTENTION: Les résultats de l'évaluation sommative aident à prendre des décisions. Les résultats sont reportés dans le bulletin scolaire.

Adapter la procédure d'évaluation
au but de l'évaluation [1]



[1] Évaluation quad-modèle de la Colombie Britannique présenté par Dr. Norma Nickelson

[2] **Tests qui vérifient la performance de l'élève en rapport avec les objectifs d'apprentissage.**

ANNEXE IV

Les transferts et les interférences [1]

Possibilités de transferts

- les habiletés à penser (classification, sélection, organisation, identification, conceptualisation, évaluation, analyse, synthèse)
- le développement de certaines habiletés à écouter, à parler, à lire et à écrire *(à titre d'exemples)*
    - saisir les éléments principaux d'un discours
    - trouver des renseignements implicites
    - respecter les pauses imposées par les signes de ponctuation
    - calligraphier correctement...

Autres transferts

- toutes les consonnes à l'exception de g, j, h, w, y
- les consonnes combinées: gr, bl, br, etc. sauf pout tw, sw, sm, sn
- les sortes de phrases: interrogative, affirmative, exclamative
- la ponctuation: point, virgule, point d'interrogation, point d'exclamation, les points de suspension...

---

[1] ***Programme d'études. Français langue maternelle M-6.*** Bureau de l'Éducation française, Manitoba.

Possibilités d'interférences

I Consonnes

(i) Les noms des lettres «g» et «j» sont différents dans les deux langues. Ceci peut souvent confondre l'élève dans l'épellation des mots.

(ii) En français, le «h» est muet dans des mots tels que «hache», «hibou», alors qu'en anglais, le «h» est prononcé dans un mot tel que «hand».

II Voyelles

(i) La voyelle «y» en français a le même son que l'«y» dans le mot «funny». L'autre son d'«y» comme dans «my, dye, try»... n'existe pas en français.

(ii) En français, la voyelle «i» a le même son que la voyelle «e» en anglais; ceci peut porter à confusion.

(iii) L'usage du «e» muet à la fin des mots diffère dans les deux langues.

- en français, le «e» est utilisé pour l'accord des adjectifs et est muet; il en est de même que dans certains noms propres du genre féminin (poli - polie, joli - jolie: René - Renée, André - Andrée, ami - amie...).
- en anglais, on se sert du «e» pour changer le son de la voyelle (tap - tape, bit - bite...).

(iv) En français, le «r» ne change pas le son de la voyelle (par, dur, pour...). En anglais, le «r» contrôle le son de la voyelle (car, mother, bird, church...).

Il est aussi à noter que le «re» en français et le «er» en anglais sont souvent confondus dans l'épellation (octobre - October).

III **Diagrammes**

(i) Le «th» en français se prononce «t». Le son «th» en anglais est étranger à la langue française.

(ii) Pour l'élève francophone, le son «ch» est identifié souvent au «sh» anglais (cherche...).

(iii) Le «wh» n'existe pas en français.

À noter: le son «ng» en anglais est épellé «gn» en français, Au niveau de l'orthographe, l'élève peut facilement les confondre (singer - signer...).

IV **Familles de sons**

(i) En français, le son «ou» est constant tandis qu'en anglais, il varie (ou - group, ou - tout...).

(ii) Les sons «oi, oy, al, aw, au, in, on, un, en, tion, sion» ont une différente prononciation en anglais.

(iii) Le son «ow» est particulier à l'anglais.

V **Le pluriel**

Au niveau de l'oral le «s» placé à la fin d'un mot français est muet tandis qu'en anglais, il est prononcé (les garçons - boys...).

VI **La forme possessive**

L'usage du «s' et 's» pour indiquer la possession n'existe qu'en anglais; en français on se sert de la préposition «de».

VII **Terminologie**

L'enseignant ou l'enseignante sera aux aguêts de certains mots ou expressions qui ont la même ou à peu près le même épellation dans les deux langues mais qui ont une toute autre signification.

(i) Le mot «phrase» en français signifie «sentence» en anglais.

Le mot «phrase» en anglais signifie une partie de phrase.

(ii) ex: agreeable - agréable

sensible - sensible

VIII **Ponctuation**

(i) Dans les conversations écrites, l'utilisation de la ponctuation est différente.

On se sert plus souvent des deux points en français et de la virgule en anglais.

John said, "Give me the bread."
Jean dit: «Donne-moi le pain.»

(ii) a) En français, les jours de la semaine et les mois de l'année ne prennent pas de majuscule; c'est le contraire en anglais.

b) Les mots comme rue, avenue, boulevard, chemin, ne prennent pas de majuscule en français, mais l'adresse au complet prend des majuscules en anglais.

c) En français, la majuscule se retrouve seulement au premier mot et aux noms propres tandis qu'en anglais, le premier mot et tous les mots importants d'un titre de livre, de film... prennent la majuscule.

ex: Le petit chat
The Little Cat

d) En français, les noms de langues s'écrivent avec une minuscule tandis qu'en anglais, ceux-ci prennent la majuscule, ex: French, le français.

(iii) En français, le point suit l'abréviation seulement lorsque la dernière lettre du mot ne fait pas partie de la dite abréviation tandis qu'en anglais le point suit l'abréviation. (Madame-Mme, Monsieur-M.).

XI **Usage de la langue**

Il existe plusieurs particularités propres aux langues.

(i) En français, on se sert du verbe pouvoir.

En anglais, on fait la distinction entre «can» et «may».

(ii) Dans une phrase, l'ordre des mots peut être différent dans les deux langues, ceci se retrouve surtout dans l'emploi de l'adjectif.

Hélène porte sa robe <u>rouge</u>.

Helen is wearing her <u>red</u> dress.

ANNEXE V

Taxonomie (Bloom)*

Niveaux taxonomiques	Verbes	Description
1. Connaissance	connaître reconnaître se rappeler savoir	- rappel de connaissances déjà acquises. L'accent est mis sur la mémorisation
2. Compréhen-sion	comprendre saisir transporter interpréter extrapoler	- réfère ici à l'idée courante que nous avons de la compréhension
3. Application	appliquer résoudre solutionner	- mise en pratique de ce qui est compris; loi, principe ou règle de faits ou situations particulières
4. Analyse	analyser découvrir les liens, les structures	- opération intellectuelle consistant à décomposer un texte dans ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports et donner un schéma d'ensemble
5. Synthèse	synthétiser composer dessiner créer	- opération intellectuelle par laquelle on rassemble les éléments de connaissances en un ensemble cohérent: la création d'un nouvel agencement
6. Évaluation	évaluer porter un jugement de valeur comparer	- porter un jugement sur la valeur des idées, des solutions, des méthodes, etc.

* **Science des lois de classification**

Taxonomie de Bloom

Questions-types basées sur la taxonomie de Bloom [1]

1. **Connaissance**
   Énumérez les villes principales du Canada.

2. **Compréhension**
   Expliquez le terme suivant en une ou deux phrases: *constitution.*

3. **Application**
   Dessinez le plan d'un manoir du moyen-âge, puis à l'aide de pâte à modeler, faites en la maquette.

4. **Analyse**
   Après l'étude du guide touristique, faites un relevé des termes et expressions utilisés pour présenter des faits et ceux utilisés pour inciter.

5. **Synthèse**
   Quelles solutions peut-on proposer aux problèmes de la pollution de l'air provenant de l'ignition de combustibles fossiles tel le charbon.

6. **Évaluation**
   Pour quelles raisons seriez-vous en faveur/en défaveur de ...., ex: *immigration.*

---

[1] ***Programme d'études de Sciences humaines M-6.*** Bureau de l'Éducation française, Manitoba.

ANNEXE VI

Les expressions idiomatiques

Les expression idiomatiques sont moins présentes dans la langue écrite que dans la langue parlée, mais il importe que l'élève soit capable de comprendre celles-ci et surtout de leur donner un sens par rapport au contexte où elles se retrouvent.

L'emploi des expressions idiomatiques témoigne du degré de familiarité que l'élève a de la langue; il est donc important pour l'enseignant(e) d'utiliser celles-ci couramment et de les proposer comme modèles à l'enfant afin qu'elles passent dans son langage familier.

La pratique et l'emploi de ces expressions présentent des difficultés qui sont rattachées

- au sens même de l'expression qui est parfois très éloigné du sens littéral apporté par chaque mot
- à leur emploi dans un contexte correct.

Toutefois les jeux de mots qui sont à la base de ces expressions, font appel au goût de l'élève pour l'inattendu du fait qu'ils provoquent un choc à sa perception des mots qu'il connaît; donc l'acquisition de ces expressions doit conserver un caractère amusant et aisé tout en permettant un réinvestissement des expressions déjà apprises.

Voici quelques activités qui aideront à l'enseignement des expressions idiomatiques; l'enseignant(e) trouvera certainement d'autres façons ingénieuses pour faire passer celles-ci dans le langage courant de ses élèves.

1. Un élève choisit une expression idiomatique. Il écrit deux ou trois phrases dans lesquelles il utilise cette expression. Au bas de la page, il illustre cette expression.

2. Un élève mime une expression idiomatique. Les autres devinent. (genre «charade»)

3. L'élève rédige un court texte qui doit contenir une expression idiomatique étudiée auparavant ou discutée. Par la suite on discute de l'emploi que l'élève en a fait et de ce que l'expression apporte à la rédaction.

4. Avant que les élèves entrent en classe le matin, l'enseignant(e) écrit une expression idiomatique au tableau. La classe en fait une courte discussion pour en découvrir le sens. L'enseignant(e) et les élèves s'efforceront ensuite d'employer cette expression dans une situation appropriée au courant de la journée.

Voici une liste d'expressions idiomatiques.

tel père, tel fils (proverbe)

être ou avoir une grande langue

les murs ont des oreilles

être large comme la porte

être blanc comme un drap

jouer avec le feu

bercer un chagrin

tenir les jupes de sa mère

trouver chaussure à son pied

faire l'école buissonnière

être sage comme une image

donner un coup de main

rouler sur l'or

être paresseux comme un âne

s'en laver les mains

ne pas être dans son assiette

être plein de vent

être rouge comme une tomate

cogner des clous

être une vraie poupée

être un vrai casse-tête

marcher sur des roulettes

être lent comme une tortue

lui aller comme un gant

être un jeu d'enfant

être fou de joie

jeter un coup d'oeil

monter sur ses grands chevaux

être dans le pétrin

se lever du bon côté du lit

avoir une faim de loup

bec fin, bec pincé

mettre son grain de sel

être collant comme une mouche

avoir des doigts de fée

être sourd comme un pot

en avoir plein son casque

claquer des dents

monter un bateau

être fort comme un boeuf

avoir du pain sur la planche

être tout feu tout flamme

en faire une montagne

trembler comme une feuille

donner du fil à retordre

être habillé comme un prince

répéter sur tous les tons

pas de fumer sans feu (proverbe)

être une poule mouillée

mettre la main à la pâte

être mouillé comme un canard

une vraie petite soie

passer une nuit blanche

mettre une plume à son chapeau

être toujours sur mes talons

fumer comme une cheminée

être doux comme un agneau

mettre l'eau à la bouche

couper la parole

ce n'est pas la mer à boire

être fraîche comme une rose

sortir de sa coquille

perdre le fil de l'histoire

accorder nos violons

crier sur les toits

chanter comme un rossignol

avoir le nez en l'air

être frisé(e) comme un mouton

nager comme un poisson

être fort comme un lion

se graisser la patte

lui tenir tête

lui tordre le bras

crier à tue tête

avoir le coeur dur

faire des yeux doux

dévorer des yeux

mettre le nez dehors

retomber sur ses pieds

être jolie comme un coeur

avoir le fin nez

ne pas être vif sur ses patins

se faire jouer dans le dos

être une vraie teigne

avoir les mains pleines de pouces

être tirée à quatre épingles

pas de quoi fouetter un chat

être vif comme l'éclair

avoir l'air fripé

en avoir par-dessus la tête

faire de gré ou de force

lui forcer la main

avoir le coeur gros

avoir bon coeur

faire des gros yeux

parler du nez

être une fine bouche

avoir le coeur sur la main

avoir son voyage

tirer les vers du nez

être fier comme un paon

avoir les yeux dans l'eau

avoir les mains de beurre

être sur son trente-six

avoir l'air d'un chien battu

couper un cheveu en quatre

pousser comme de la mauvaise herbe

changer d'idée comme il change de chemise

trembler dans ses culottes (bottines)

avoir les yeux plus gros que le ventre (la panse)

pas avoir la langue dans sa poche

mettre la charrue devant les boeufs

manger du bout des dents (à regret, avec dégoût)

comme de l'eau sur le dos d'un canard

avoir les deux pieds dans la même bottine

pas avoir inventé la poudre à canon

mieux vaut prévenir que guérir (proverbe)

l'habit ne fait pas le moine (proverbe)

être claire comme de l'eau de roche

on ne fait pas d'omelette sans casser des oeufs (proverbe)

être heureux comme un poisson dans l'eau

avoir du front tout le tour de la tête

ne pas savoir sur quel pied danser

faire une tempête dans un verre d'eau

* Référence à l'ouvrage de DES RUISSEAUX, Pierre. ***Livre des expressions québécoises,*** Hurtubise, HMH Ltée, 1979.

ANNEXE VII

Les styles d'apprentissage

1.0 *Connaître les styles d'apprentissage* pour mieux respecter les façons d'apprendre des enfants.

De plus en plus, dans les cercles éducatifs, l'on parle du «style cognitif», du «style d'apprentissage» propres à chaque apprenant(e) et de l'influence profonde que ceux-ci exercent sur celui qui tente un apprentissage quelconque. Certains chercheurs prétendent que nous sommes à l'aube d'une révolution en éducation, d'un changement dans la pédagogie, qui tenant compte des styles d'apprentissage aiderait l'élève à apprendre de façon plus naturelle et plus aisée et permettrait l'élimination de beaucoup de problèmes d'apprentissage.

Parler de style ***«cognitif»*** et de ***«style d'apprentissage»*** c'est reconnaître l'individualité de chacun(e) comme apprenant(e); c'est aussi suggérer la présence de conditions spécifiques nécessaires à chaque individu pour un apprentissage fructueux. Sans vouloir faire une étude exhaustive de la question, il convient de présenter certains aspects du sujet, la connaissance desquels aiderait les enseignant(e)s à comprendre les différences qui éxistent chez les enfants quand il s'agit d'apprentissage.

Depuis les débuts des années 1970, des chercheurs (dont Marie Carbo, Rita et Kenneth Dunn parmi les plus cités dans ce domaine) on fait de nombreuses études a ce sujet et en sont venus à identifier deux domaines importants dans l'apprentissage:

- ***le domaine cognitif*** qui implique le mode qu'a l'apprenant(e) de traiter (ordonner) l'information reçue pour la transformer en de pensées vivantes. Ceci relève du fonctionnement du cerveau et est identifié sous deux styles cognitifs:
    - **le style analytique**
    - **le style global**

- ***le domaine perceptuel*** qui identifie la modalité de percevoir l'information. Ceci relève de forces perceptuelles de l'apprenant(e), soit visuelle, auditive, kinesthésique/tactile ou une combinaison de deux de ceux-ci.

Donc, l'on peut dire que notre façon de percevoir l'information + notre façon de l'ordonner = notre style d'apprentissage.

Examinons plus en détail ces deux domaines afin de déceller les implications possibles lors de nos interventions auprès de nos élèves.

1.1 *Au niveau cognitif*

À partir de la constatation qu'il existe des différences individuelles dans le traitement de l'information reçue, de nombreux auteurs ont scruté la façon dont chacun s'approprie et organise cette information; ce qui a amené la notion des styles cognitifs: analytique et global. Après de centaines d'études relatives aux styles cognitifs, il est apparu évident qu'il y avait certaines conclusions à tirer des recherches sur le fonctionnement du cerveau, et que les observations faites dans ce domaine procureraient des indices sur des caractéristiques propres à chaque apprenant(e).

Le tableau qui suit fait état des distinctions les plus évidentes dans chacun des cas.

(niveau cognitif... suite)

Style analytique	**Style global** [1]
L'apprenant(e)	*L'apprenant(e)*
- est favorisé par l'enseignement traditionnel	- est souvent étiqueté comme étant différent dans le système traditionnel
- est verbal, il/elle reçoit son information à travers sa langue, orale ou écrite	- moins verbal, il/elle reçoit son information en agissant, en manipulant, en regardant des images et diagrammes, en observant les gestes
- est auditif et visuel	- est visuel et kinesthésique
- est logique dans sa pensée	- est intuitif
- aime la structure dans son apprentissage qu'il/elle est soucieux de bien planifier	- est spontané et créateur, laisse couler les idées
- aime le travail de recherche limité à un sujet ou un point de vue, est soucieux de la validité des informations reçues	- aime le travail de recherche à plusieurs facettes, aime aller à la recherche de l'inconnu
- aime l'écrit sous toutes ses formes	- s'exprime souvent par le dessin, la musique, les mimes
- critique l'information reçue, s'intéresse aux idées et aux concepts	- aime la variété et les risques et brille dans des situations ou la flexibilité est importante
- aime qu'on lui présente l'information de façon séquentielle étape par étape. Il/elle veut connaître les règles avant de commencer et est à la recherche des faits importants	- veut une vue d'ensemble du sujet. Il/elle aime découvrir les règles, de façon inductive. La question qu'il/elle pose le plus souvent est «pourquoi?»

[1] Certains éléments de cette partie du document sont adaptés du document inédit ***«Contrecarrer l'analphabétisme»*** par Anna Labelle. 1990.

1.2 Domaine perceptuel

En plus d'étudier le domaine cognitif, les chercheurs, Rita et Kenneth Dunn se sont penchés sur d'autres éléments qui influencent l'apprentissage. Ils ont conclu qu'un des éléments qu'il s'avère crucial de tenir en ligne de compte dans l'enseignement est l'élément ***perceptuel,*** c'est-à-dire la modalité de percevoir l'information, que celle-ci soit visuelle, auditive, kinesthésique/tactile ou une combinaison de deux de celles-ci et qui est propre à chaque apprenant(e). Il est devenu évident que l'apprenant(e) reçoit et peut traiter plus d'information si cette information lui parvient par la modalité qui est une force chez lui/elle. Ceci ne veut pas dire qu'il faille favoriser cette modalité à l'exclusion de toutes les autres, mais qu'il serait souhaitable d'initier l'apprentissage chez l'enfant par l'intermédiaire de ses forces tout en lui permettant, par des activités appropriées, de développer ses points les plus faibles.

2.0 Comment reconnaître si un enfant est, visuel, auditif ou kinesthésique/tactile?

D'abord, en observant l'enfant au travail et au jeu, et en lui posant des questions sur ses habiletés. Le questionnaire suivant vous aidera à identifier la modalité préférée par l'apprenant(e).

2.1 Questionnaire 1

(Un **OUI** à une phrase indique une force dans cette modalité)

	caractéristique	
1. Si on me dit un numéro de téléphone je m'en rappelle facilement.	auditif	
2. C'est facile pour moi de me souvenir des directives qu'on me donne.	auditif	
3. Je ne mélange jamais les lettres «b» et «d» quand je lis ou j'écris.	visuel	
4. Si je signale un numéro de téléphone qu'on m'a donné, je m'en souviens plus facilement.	K-T*	
5. Je peux épeler sans faute les mots difficiles après les avoir vus deux ou trois fois.	visuel	
6. Si je me sers de mon doigt pour suivre en lisant c'est plus facile pour moi.	K-T	
7. Je ne mélange jamais les mots qui se ressemblent quand je lis.	visuel	
8. J'aime dessiner des images et écrire des histoires par rapport à mes dessins.	K-T	
9. J'aime construire des choses.	K-T	
10. Si je me sers de plasticine pour faire des lettres et en composer des mots, je m'en rappelle plus facilement.	K-T	
11. J'aime m'entendre lire.	auditif	
12. Si je vois un numéro de téléphone écrit, je m'en rappelle facilement.	visuel	
13. Je n'ai aucune difficulté à copier correctement quelque chose écrit au tableau.	visuel	
14. J'aime jouer des jeux pour apprendre mes mots.	K-T	
15. Je ne trouve pas difficile de déchiffrer des mots nouveaux.	visuel	
16. Je n'ai pas de difficulté à me rappeler les sons des lettres.	auditif	
17. J'aime tracer les lettres afin de m'en rappeler.	K-T	

* kinestique - tactile

	caractéristique	√
18. Quand j'écris je mélange très rarement les lettres.	visuel	
19. Je perds rarement l'endroit sur ma page quand je lis.	visuel	
20. Je me rappelle facilement des sons que les lettres font.	auditif	
21. J'aime les sports, courir, bouger, jouer un jeu.	K-T	
22. Je n'ai aucune difficulté à mémoriser les choses que j'entends tel que poème ou faits de maths.	auditif	
23. Quand je ne suis pas certain(e) comment écrire un mot, ça m'aide si je l'écris quelques fois.	K-T	
24. Je me rappellerais plus facilement d'un mot si je me servais d'une machine à écrire pour l'apprendre.	K-T	

- **Adapté de *Reading Style Inventory,*** Marie Carbo, Ed. D.

3.0 Qui est l'enfant visuel, auditif ou kinesthésique/tactile? Quels sont ses caractéristiques? *Ce tableau donne quelques pistes:*

Domaine	Visuel	Auditif	Kinesthésique/tactile
vocabulaire descripteur	regarde, voit, observe, donne son point de vue, cherche de l'information	• entend, écoute, parle, questionne	• ressent, manipule, soulève différents points de vue
modèles recherchés par l'apprenant(e)	• le visuel et l'ordre	• les directives orales	• la manipulation dans de grands espaces
stratégies d'apprentissage privilégiées	• la manipulation mentale • l'observation conduisant à la découverte	• beaucoup de répétition • la verbalisation • la pratique de la phonétique	• la manipulation concrète, les expériences, les gestes, les modèles, les assemblages, usage de craies et crayons
apprentissage en lecture	• apprend vite à lire parce que la lecture comprend un élément visuel • préfère la méthode globale	• apprend par la méthode phonétique • bouge les lèvres en lisant • aime s'entendre lire • apprend bien en se servant du magnétophone	• doit apprendre les mécanismes de la lecture à travers les jeux moteurs • doit suivre avec deux doigts ou un cache • a besoin de s'impliquer physiquement, d'écrire au tableau, de tracer des lettres dans l'air • aime les jeux de mimes, les jeux d'activités imaginaires: ***«escalader la montagne», «traverser le ruisseau»***

Domaine	Visuel	Auditif	Kinesthésique/tactile
apprentissage en mathématiques	• a besoin de peu de manipulation • se satisfait de présentations graphiques, d'exemples au tableau ou dans le livre • peut manipuler mentalement les données d'un problème et le résoudre	• apprend par la répétition • raisonne à haute voix • mémorise facilement les faits d'addition, de soustraction, etc... mais éprouve de la difficulté à appliquer ses connaissances à la résolution de problèmes	• a besoin beaucoup de manipulation • aime les aides: abaque, boulier-compteur, réglettes cuisinières etc. • réussit la résolution de problèmes à travers la manipulation de concret
apprentissage en écriture	• doit avoir un bon modèle • aime les copies propres	• a besoin de directives orales	• réussit assez bien, surtout dans les grands espaces
apprentissage en orthographe	• doit voir le mot écrit et observer les séquences des lettres • doit voir les ressemblances à d'autres mots • acquiert l'image de l'apparence du mot «bien écrit» • écrit un mot nouveau pour voir s'il est bien épelé • les erreurs qu'il fait se trouvent surtout au milieu des mots. Les lettres initiales ou finales sont mémorisées et habituellement bien. La correction est importante. On ne doit pas souligner ou attirer l'attention de l'enfant sur l'erreur: plutôt lui demander de l'écrire correctement à partir d'un bon modèle.	• apprend à travers la discrimination et la mémoire auditives (méthode phonétique) • écoute les mots • compte le nombre de syllabes • épelle le mot à haute voix. Les erreurs qu'il fait sont surtout reliées aux sons, ex: o - au -eau - ot	• doit écrire le mot, surtout sur des grandes fiches ou au tableau, car il préfère se servir de ses gros muscles • aime se servir de différents matériaux, crayon, craies, stylo, peinture aux doigts • réussit mieux s'il a la chance «d'assembler» le mot au moyen de lettres sur cartons • souffre souvent d'interférence auditive, donc préfère qu'on lui dicte le mot en isolation plutôt que dans un contexte

4.0 À partir de leurs études de plusieurs milliers d'enfants, Carbo, Dunn et Dunn ont aussi identifié 17 autres éléments, qu'ils ont divisés en cinq catégories et, qui tout en facilitant l'apprentissage quand la condition requise est présente, ne sont pas un élément critique dans l'apprentissage si la motivation est présente. Il s'agit du

4.1) stimuli environnemental

D'après les chercheurs, l'apprenant(e) recherche un lieu de travail qui rencontre ses préférences dans les aspects suivants:

a)	le niveau de ***bruit***	-	aucun bruit, de la musique, de la conversation ou un travail de groupe
b)	la ***lumière***	-	forte ou douce
c)	la ***température***	-	chaude ou froide
d)	le ***lieu*** de travail	-	au pupitre, par terre, en classe ou à la bibliothèque, dans sa chambre

4.2) stimuli émotionnel

La motivation joue un grand rôle dans la qualité et la quantité du travail accompli. La ***motivation*** de l'apprenant(e) peut lui venir de l'intérieur ou être extérieure à lui (les attentes des autres) et être, ou non, rattachée à une récompense quelconque. Il/elle peut préférer se tracer un plan d'action ou avoir besoin qu'on lui impose un échéancier.

4.3) stimuli social

L'apprenant(e) peut démontrer une préférence pour le travail collectif ou individuel, le travail avec partenaire, de petit groupe ou de grand groupe.

4.4) stimuli physique

En plus d'avoir une préférence perceptuelle (visuelle, auditive, kinesthésique/tactile), sur le plan ***physique*** l'apprenant(e) peut favoriser des situations d'apprentissage tranquilles ou actives, et avoir besoin de manger ou de grignoter en travaillant; certains temps de la journée peuvent lui être plus propices à l'apprentissage, soit l'avant-midi, l'après-midi ou en soirée.

5.0 Comment déterminer les préférences de l'apprenant(e) dans ces domaines?
De deux façons

- obtenir l'information de l'enfant même en posant des questions pertinentes. L'inventaire suivant vous aidera.

- par l'observation de l'enfant au travail (voir le tableau qui suit).

5.1 Inventaire de préférences [1]

	oui	non	pas important
1. J'ai souvent trop chaud. J'aime travailler où il fait frais.			
2. J'aime travailler quand il n'y a aucun bruit.			
3. J'aime travailler avec une lumière très forte.			
4. J'aime travailler pendant de courtes périodes; après il faut que je me lève et bouge.			
5. J'aime faire corriger mes travaux aussitôt que je les ai finis.			
6. J'aime une classe et un pupitre très propres où je retrouve toutes mes choses.			
7. Je fais toujours tout le travail qu'on m'assigne.			
8. Quand je travaille j'aime être assis à mon pupitre ou sur une chaise dure.			
9. Quand je travaille j'aime pouvoir boire ou manger quelque chose.			
10. Je ne finis jamais mon travail; quelqu'un doit me le rappeler.			
11. J'aime faire corriger mon travail écrit par un ami.			
12. J'aime faire le choix de mes propres lectures.			
13. J'aime qu'on me dise exactement comment faire mon travail.			
14. J'aime travailler quand il y a de la musique.			
15. J'aime faire mon travail le soir.			
16. Je n'aime pas lire devant un adulte.			

[1] Adapté de ***«Reading Style»,*** Marie Carbo.

	oui	non	pas important
17. Des fois je suis porté(e) à lire des histoires parce que mes amis aiment lire.			
18. Des fois je lis des histoires parce que le professeur me demande de lire.			
19. J'aime lire à haute voix à mon professeur et à mes amis.			
20. J'aime lire avec un ami(e) seulement.			
21. J'aime lire pendant l'avant-midi.			
22. Quand j'ai du temps libre, j'aime lire.			
23. J'aime lire à mes amis.			
24. J'aime lire avant le souper.			
25. J'aime lire après le dîner quand nous revenons en classe.			
26. J'aime lire quand je suis tout seul.			

5.2 Tableau d'observation

Observation	Diagnostic	Action à prendre
L'enfant:		
• lève les yeux au moindre bruit, met ses mains sur ses oreilles	• a besoin de tranquillité	• l'isoler dans un coin plus tranquille - se servir de classeurs, meubles déplaçables où les enfants peuvent travailler seuls ou avec d'autres
• se sent mal à l'aise près d'une fenêtre bien éclairée: se tortille, grimace à cause du soleil	• aime une lumière plus douce	• lui suggérer de travailler dans un coin plus sombre
• semble avoir froid	• a besoin de chaleur	• l'encourager - à porter un chandail - à travailler où il fait plus chaud
• est agité, bouge sur sa chaise	• préfère un agencement moins formel	• lui permettre - de travailler sur le tapis, un coussin, de bouger plus - de prendre une marche, faire un peu d'exercice
• recherche continuellement l'approbation de l'enseignant(e)	• trouve sa motivation chez l'adulte	• lui accorder un renforcement positif (souvent), l'assurer que son travail sera vérifié à courtes intervalles
• abandonne facilement	• manque de motivation	• lui assigner des activités intéressantes, stimulantes, à son niveau de capacité

Tableau d'observation (suite)

Observation	Diagnostic	Action à prendre
• ne finit pas une tâche de longue durée	• manque de persistance ou ne se sent pas responsable vis-à-vis les tâches à accomplir	• lui assigner des travaux plus courts, vérifier son travail à intervalles plus fréquentes
• ressent de la confusion devant plusieurs choix	• a besoin de structure	• lui assigner une tâche et lui donner des directives simples et claires
• aime les choix, démontre beaucoup de créativité	• a moins besoin de structure	• lui donner plus de choix, lui permettre d'exprimer sa créativité
• travaille à l'écart des autres	• aime travailler seul	• lui permettre des activités indépendantes tout en l'encourageant à travailler des fois avec un ou deux amis
• ne différencie pas les mots ou les lettres qui se ressemblent	• a une faiblesse au niveau visuel	• utiliser une méthode privilégiant la phonétique s'il est auditif ou utiliser beaucoup de manipulation s'il est kinesthésique/tactile
• confond les sons qui se ressemblent, a de la difficulté à se rappeler des directives orales, et/ou les histoires	• a une faiblesse au niveau auditif	• utiliser une méthode globale qui privilégie les sens visuel, kinesthésique/tactile en lecture, lui donner des directives écrites

Tableau d'observation (suite)

Observation	Diagnostic	Action à prendre
• aime toucher, manipuler les choses, se rappelle les mots qu'il a tracés	• préfère la modalité tactile	• lui permettre d'utiliser la glaise, le papier sablé, les lettres sur de petits cartons, les jeux
• demande souvent s'il est le temps du dîner ou du goûter	• a besoin de manger	• lui permettre de grignoter des choses telles que des carottes pendant qu'il travaille
• trouve difficile de se concentrer le matin, travaille bien l'après-midi	• n'aime pas étudier l'avant-midi, préfère l'après-midi	• là où c'est possible, lui enseigner les matières de base l'après-midi
• a de la difficulté à se concentrer pendant de longues périodes, devient agité et dissipé, dérange les autres	• a besoin de mouvement, de changement	• lui permettre d'aller boire, de marcher un peu et de se remettre au travail, briser la monotonie par un jeu de classe, une chanson, de la gymnastique

6.0 Pourquoi se préoccuper de ces éléments qui relèvent du style d'apprentissage de ses élèves?

D'après Carbo, Dunn et Dunn, quelques ajustements dans sa méthodologie et dans l'organisation de la classe afin de satisfaire aux besoins des élèves, ont des retombées tout à fait remarquables au niveau du comportement des élèves; elles sont

- de meilleurs rendements dans tous les apprentissages, chez tous les élèves (jusqu'à 20% dans certains cas)
- beaucoup moins de problèmes de discipline
- une meilleure attitude chez les élèves envers l'école et le travail qu'ils doivent accomplir.

7.0 Il devient évident que le style d'enseignement de l'enseignant ou l'enseignante est directement influencé par son propre style d'apprentissage. C'est donc dire qu'un(e) enseignant(e) non-averti(e) pourrait facilement imaginer que tous ses élèves bénéficieraient d'une méthodologie d'enseignement semblable à celle qui lui a été personnellement favorable; tenant compte des différences individuelles, l'on constate que ceci n'est pas vrai pour la majorité des élèves.

Afin de ne pas frustrer l'élève dans son apprentissage et de lui causer des problèmes en l'assujetissant à une méthodologie qui ne lui est pas naturelle, l'enseignant(e) doit prendre conscience du fait que sa propre façon d'apprendre n'est peut-être pas la façon d'apprendre de la majorité de ses élèves et que par conséquent il lui est nécessaire d'adapter méthodologie et organisation aux besoins individuels. Ceci n'implique pas un réaménagement complet de son enseignement, ni un agencement des regroupements d'après les styles d'apprentissage, mais suppose plutôt une grande flexibilité dans l'enseignement et l'organisation. Le tableau suivant indique des pistes de concordance des styles d'apprentissage au niveau perceptuel enseignant(e)/élève.

7.1 Pour la concordance des styles d'apprentissage enseignant(e)/élève

Style d'apprentissage de l'enseignant(e)

Auditif	Visuel	Tactile	Kinesthésique
Excellente combinaison! - cassettes - disques - conférences Les deux se sentent bien!	Se servir de support visuel mais permettre la verbalisation chez les élèves	Donner les directives à l'oral pour les activités de découpage et collage	Parler aux enfants pendant les activités de mouvement. Ils ont besoin du contact auditif
Prof à l'aise dans ces discussions mais doit utiliser support visuel - films, images, etc. pour cet enfant	Excellente combinaison! Prof et élèves aimeront utiliser utiliser un support visuel	Écrire au tableau les directives pour les activités tactiles pour ces activités	Se servir de graphiques, cartes de dessins, etc.
Discussions de classe doivent inclure du découpage, collage etc. Ces enfants aiment créer avec leurs mains	Permettre aux enfants de se servir de leurs mains pour créer des objets reliés au sujet.	Excellente combinaison! Tous les deux vous aimez les activités tactiles, servez-vous de casse-tête - jeux, banques de mots	Après une activité physique leur donner une activité tactile à faire - reliée au sujet
Expliquer le concept verbalement et permettre des activités de grands mouvements, de mimes, etc. le théâtre lu	Vous aimez la couleur il aime les jeux. Combinez les deux	Activités tactiles et kinesthésiques facile-ment combinées recettes bricolage	Excellente combinaison! Vous et les étudiant(e)s aimerez-les sortis, les gros blocs, beaucoup d'activités physiques, danses, etc.

Les auteur(e)s parlent des éléments perceptuels (visuel, auditif, kinesthésique/tactile) comme de ***facteurs*** critiques dans l'apprentissage, facteurs dont il faut tenir compte si l'on veut éviter les problèmes d'apprentissage. D'après eux, et comme conclusion à un examen de plusieurs milliers d'étudiant(e)s, 20% des enfants seraient auditifs, 40% seraient kinesthésiques/tactiles, et l'autre 40% visuels ou une combinaison de visuels et visuels/kinesthésiques/tactiles. C'est dire qu'il importe pour l'enseignant(e) de déterminer, dès le début, la modalité prédominante de l'apprenante(e). Toutefois, ceci n'implique pas que du fait qu'un enfant privilégie une modalité (ex: kinesthésique/tactile) et soit faible dans une autre (ex: auditif), l'on doive éviter, en lui enseignant, toute méthodologie touchant cette dernière mais bien que son apprentissage initial devra se faire d'après son style dominant. Ceci implique aussi qu'il n'y a pas ***une*** seule bonne méthode d'enseignement, et qu'une méthodologie donnée, en lecture par exemple, puisse convenir à tous les apprenant(e)s.

De fait, le schéma suivant indique les différentes méthodologies en lecture et le type d'élève qui s'accommode bien à chacune d'elle:

Méthodologie	**Élève qui fonctionne bien dans cette méthode**
1) ***Série de base*** • vocabulaire contrôlé • cahiers d'exercices • guide du maître très détaillé et suivi • préparation du vocabulaire antérieurement à la leçon	• est visuel/auditif • le temps de la journée n'influence pas la qualité de son apprentissage • aime un format structuré • n'aime pas faire des choix • aime travailler avec l'enseignant(e) et ses pairs • peut travailler seul dans les cahiers d'exercices • est auto-motivé et responsable envers son travail

Méthodologie	Élève qui fonctionne bien dans cette méthode
2) ***Programme de lecture avec beaucoup de phonétique et répétitions*** • associations graphèmes-phonèmes • familles de sons • études de syllabes	• est très auditif • apprend facilement en écoutant • a une perception auditive très développée • a la facilité à faire des associations graphèmes-phonèmes et de déchiffrer des mots • a une excellente perception visuelle et peut reconnaître les différences minimes dans les mots
3) ***Méthode globale*** • panneaux collectifs • «language experience»	• est visuel/tactile/kinesthésique • travaille bien dans un envrionnement non-formel • aime faire des choix • a besoin de manipulation • a besoin de mouvement • aime travailler avec les autres • aime la musique et la conversation

Puisqu'il est impossible de nier les différences individuelles il faut bien se rendre à l'évidence qu'aucune approche ne s'avèrera la meilleure pour tous les élèves. Ce n'est qu'en variant les techniques en lecture qu'il sera permis de rencontrer les besoins particuliers:

- coin de lecture/d'écrit
- centre d'écoute
- centre d'apprentissage
- tableaux collectifs
  - banque de mots
  - manipulation de phrases
- tableaux collectifs
- tableaux de familles de sons
- discussions
- recherches
- livres de base
- jeux de manipulation
- mimes - théâtre
- marionnettes
- jeux de langage et de lecture de toutes sortes
- collections de petits livres de lecture
- ordinateurs

Cette même constatation s'applique à tout enseignement dans toutes les matières.

8.0 Comment adapter une activité à tous les styles d'apprentissage

Il faut souligner que bien que le rôle de l'enseignant(e) lui demande de répondre aux besoins dictés par les styles individuels de chacun, il serait impossible de gérer une classe dans le cadre d'une individualisation complète; il ne serait même pas souhaitable de le faire puisqu'il est convenu dans les cercles éducatifs que l'apprentissage est plus fructueux dans des situations interactives. Il s'agit donc d'offrir en dedans d'une activité donnée une variété de situations et de matériels pouvant répondre aux différents besoins.

La tendance très humaine de faire aux autres ce qui nous a été fait existe chez les enseignant(e)s aussi bien que dans la société en générale. C'est dire que souvent on enseigne comme on nous a enseigné; enseignant ou enseignante qui enseigne d'après son propre style, qui contrôle, prépare tout, donne toutes les réponses, suit le manuel à la lettre; enfants assis en rangs d'oignon où ils observent un grand silence et réagissent quand et seulement quand l'enseignant ou l'enseignante leur adresse la parole. Cette approche porte la marque du traditionnel; cependant ce n'est pas dire qu'il faille rejeter tout ce qui y est rattaché; bien au contraire, à certains moment, dans certaines situations et pour certains élèves, ces stratégies ont de la valeur. Ce qui importe, c'est de connaître les élèves, leurs styles d'apprentissage et les différentes méthodologies susceptibles de maximiser l'apprentissage de chacun.

Conclusion

Il est essentiel de se rappeler que de parler du style d'apprentissage d'un apprenant(e) n'est pas de poser un jugement de valeur. Un style n'est pas bon et l'autre mauvais; on apprend comme on apprend et il est possible d'enrichir son style naturel au contact des autres styles; il est même souhaitable de le faire.

Il ne faut surtout pas percevoir les styles d'apprentissages comme des facteurs qui limitent l'apprentissage mais bien comme des caractéristiques particuliers à chacun lui permettant, avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante, de mettre toutes les chances de son côté, lors de son apprentissage initial, en utilisant ses forces innées.

Parler de style d'apprentissage c'est reconnaître que chaque enfant est ***«unique».*** Cette reconnaissance devrait se concrétiser dans les approches pédagogiques utilisées dans la classe.

> *«Une fois que tu deviens consciente de ton propre processus d'apprentissage et que tu te mets à découvrir combien différentes sont les façons d'apprendre chez les autres, tu ne peux jamais plus te permettre d'enseigner comme si les styles d'apprentissage n'existaient pas.* [1]*»*

[1] ***BLAIS, Madeleine, VAN NESTE, Marthe. «La gestion mentale; vue de Antoine de la Garanderie»,*** Vie pédagogique 70, janvier-février 1991.

BIBLIOGRAPHIE

Documents gouvernementaux

Alberta. Language Services, Curriculum Support, 1987.

_____ Cadre conceptuel des programmes de français à l'élémentaire, lignes directrices, langue maternelle. 1987.

_____ Planification de l'enseignement à l'élémentaire (1-6). 1989.

Colombie Britannique. Ministère de l'Éducation, Primary Program: Resource Document. 1991.

Manitoba. Bureau de l'Éducation française. ***Programmes d'études du français langue maternelle - Hygiène M-6 - Mathématiques M-6 - Arts plastiques M-6 - Sciences humaines M-6 - Éducation physique M-6 - Sciences naturelles*** (1990) ***1-2 - Anglais 3-4, 5-6, M-2*** (1989). ***Les premières années de l'écoles - L'apprentissage de la réflexion.***

_____ Division scolaire Rivière-Seine, ***Document sur l'évaluation à la maternelle.***

Newfoundland and Labrador. Department of Education 1984. ***The Aims of Public Education for Newfoundland and Labrador,*** rev. ed. St. John's, Newfoundland, Queen's Printer pp. 6-7.

_____ Riggs, F.T. ***Report of the Small School Study Project.*** Final Report. 1987.

_____ ***Cadre politique pour l'éducation en français langue première à Terre-Neuve et au Labrador.*** 1991.

Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation. ***Les classes multiprogrammes, guide des méthodes administratives.*** Frédéricton. 1988.

Ontario. Ministère de l'Éducation. ***Une découverte partagée.*** Enseigner et apprendre au cycle primaire. 1985.

_____ ***Français - suggestions aux enseignants.*** 1980.

Québec. Ministère de l'Éducation, ***Direction générale du développement pédagogique.*** 1979.

_____ Programme d'études - primaire, français. 1979.

_____ Jeux et apprentissage - Guide sur l'intégration du jeu en classe. 1987.

Revues, articles, livres

Blais, Madeleine, Van Neste, Marthe. jan/fév 1991. La gestion mentale: vue de Antoine de la Garanderie. ***Vie pédagogique.*** p.70.

Bloom, B.S. 1956. ***Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain.*** New York: David MacKay. 1956.

Brown, Kenneth G., Andrew, Martin. (Summer 1989) Student Achievement in Multigrade and Single Grade Classes. ***Education Canada.***

Carbo, Marie. août-septembre 1984. ***Five Schools Try Reading Styles Programs... and see how their kids have grown. Early Years.*** pp. 56-60.

_____ October 1984. ***How to Start Your Own Super Reading Styles Program. Early Years.*** pp.53-56.

Carbo, Marie, Dunn, Rita et Dunn, Kenneth. 1986. ***Teaching Students to Read Through Their Learning Styles.*** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Charron, Richard. sep/oct 1990. ***Apprendre à apprendre.*** Vie pédagogique.

Cummins, Jim. 1980. ***The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.*** Edited by J.E. Alatis, Washington, D.C. Georgetown University Press.

Desjarlais, Lionel. 1983. Identité culturelle, ***L'école française.*** Vol. 12 no. 3.

DesRuisseaux, Pierre. 1979. ***Livre des expressions québecoises.*** Hurtubise, HMH Ltée.

Dunn, Rita. janvier 1982. ***The Sum and Substance of Learning Styles.*** pp. 30-31, 80-82.

_____ janvier 1983. ***You've Got Style. Early years.*** pp. 26-27, 57-58.

Gayfer, Margaret (Ed.). 1991. The ***Multi-Grade Classroom: Myth and Reality. A Canadian Study.*** Extracted from the CEA research study by Joel Gajadharsingh.

Giasson, Jocelyne et Thériault, Jacqueline. 1983. ***Apprentissage et enseignement de la lecture.*** Éditions Ville-Marie.

Gingras, Paul-Emile. avril 1991. ***Vers l'essentiel de la formation.*** Vie pédagogique.

Gosselin, Michelle, Girard, Nicole et Simard, Claude. 1981. ***Cinq opérations linguistiques.*** PPMF Laval, Éditions Ville-Marie.

Halliday, M.A.K. 1970. Language Structure and Language Function. ***New Horizons in Linguistics.*** Editied by J. Lyons. Harmonds-Worth. Penguin Books.

Hutchinson, H. 1967. Creative and Productive Thinking in the Classroom. ***The Journal of Creative Behavior*** 2, no.4.

Labelle, Anna. 1990. Travail inédit ***Pour contrecarrer l'analphabétisme.*** (avec permission)

Lambert, W.E. 1978. Cognitive and Socio-Cultural Consequences of Bilingualism. ***Canadian Modern Language Review,*** no.34.

Legendre, Renald. 1988. ***Dictionnaire actuel de l'éducation.*** Librairie Larousse.

Lentz, F. 1985. L'enseignement/apprentissage du français langue maternelle en contexte minoritaire. Revue Éducation Manitoba.

Paquette, C. 1976. Vers une pratique de la pédagogie ouverte. ***Perspectives*** (UNESCO), vol. 1, no.2.

Paré, A. 1977. ***Créativité et pédagogie ouverte.*** Québec, Éditions N.H.P.

Piaget, J. 1959. ***The Language and Thought of the Child.*** Translated by Marjorie and Ruth Garbian. New York: London and Humanities Press.

Skinner, D.C. 1985. Access to Meaning: The Anatomy of the Language/Learning Connection. ***Journal of Multilingual and Multicultural Development.*** vol.6, no.2.

Smith, Frank. 1975. ***La compréhension et l'apprentissage.*** Traduit et adapté par A. Vézina, Montréal. Les Éditions H.R.W.

Valiquette, Josée. 1979. ***Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle.*** Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation, Direction générale du développement pédagogique.